



## XIV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA – CIGU

### A Gestão do Conhecimento e os Novos Modelos de Universidade

Florianópolis – Santa Catarina – Brasil  
3, 4 e 5 de dezembro de 2014.

ISBN: 978-85-68618-00-4

## PERCURSOS FORMATIVOS E INSERÇÃO PROFISSIONAL DOS DOUTORES EM EDUCAÇÃO

**Gionara Tauchen**

Universidade Federal do Rio Grande  
[gionaratauchen@gmail.com](mailto:gionaratauchen@gmail.com)

**Daniele Simões Borges**

Universidade Federal do Rio Grande  
[daniele.uab@gmail.com](mailto:daniele.uab@gmail.com)

**Neusiane Chaves de Souza**

Universidade Federal do Rio Grande  
[neusianebio@hotmail.com](mailto:neusianebio@hotmail.com)

**Camila Pinto das Neves**

Universidade Federal do Rio Grande  
[camilapinto.eco@gmail.com](mailto:camilapinto.eco@gmail.com)

**Pedro Otávio Ribeiro**

Universidade Federal do Rio Grande  
[p\\_o\\_ribeiro@hotmail.com](mailto:p_o_ribeiro@hotmail.com)

**Luciano Maciel Ribeiro**

Universidade Federal do Rio Grande  
[professor@lucianoribeiro.com.br](mailto:professor@lucianoribeiro.com.br)

**Resumo:** O presente estudo objetivou investigar as trajetórias e os destinos institucionais dos egressos dos cursos de doutorado em Educação das universidades públicas brasileiras, nos últimos doze anos (2000-2012). A pesquisa caracteriza-se como Métodos Mistos (CRESWELL e CLARK, 2013) e foi desenvolvida a partir dos dados disponíveis no sítio eletrônico da Capes, dos programas de pós-graduação e da plataforma Lattes. Constatamos que menos de 25% dos pesquisados está com orientações de mestrado em andamento e menos de 10% vem contribuindo com a formação de novos doutores. Acreditamos que o desenvolvimento desta pesquisa, inédita nesta escala na área da Educação, pode contribuir com a avaliação das condições de ampliação e qualificação dos Programas e cursos; vislumbrar as atividades e o regime de trabalho dos jovens doutores em Educação no Brasil e elaborar quadros analíticos que possam contribuir com a proposição de políticas estratégicas de captação e de fixação de docentes nas regiões menos favorecidas.

**Palavras-chave:** pós-graduação; educação; formação de doutores; inserção profissional.

### Considerações iniciais

A pós-graduação brasileira é reconhecida como uma das experiências educacionais mais bem sucedidas, sobretudo pela qualidade dos Programas e dos cursos que integram o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). Conforme destacado no atual PNPG 2011-2020, “quando foi criado, [...] o SNPG tinha inicialmente a missão de qualificar os professores das universidades. Essa missão foi sendo ampliada e o sistema passou a contribuir para a formação de novos pesquisadores e para a ampliação da pesquisa nacional”.

O processo de instalação e regulamentação da pós-graduação recebeu contorno legal com o Parecer nº 977/65, do Conselho Federal de Educação, conhecido como Parecer Sucupira. Desde a institucionalização, ocorreu um crescimento exponencial dos programas, nas mais diversas áreas do conhecimento, ampliando, progressivamente, o número de

titulações de mestres e doutores no país. Na área da Educação, o primeiro curso foi criado na “Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, iniciado em 1966” (RAMALHO, 2006).

Neste processo, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, atual denominação da CAPES, desempenha papel fundamental na expansão e na consolidação da pós-graduação *stricto sensu*, via financiamento e avaliação do desempenho dos Programas, combinando parâmetros e critérios qualitativos e quantitativos. Dentre estes parâmetros de avaliação dos programas, destacamos a inserção social, o acompanhamento dos egressos, a solidariedade e a nucleação, destinada a avaliar a “capacidade (de) ou o interesse dos programas mais fortes em cooperarem com e ajudarem os mais fracos. E ainda, a atentar para a capacidade de os programas impactarem a área do conhecimento, contribuindo para a criação de outros cursos, congêneres” (BRASIL, 2011, p. 126).

Estes parâmetros, embora recentes, introduziam a preocupação com a complexidade do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), revelada pela percepção das assimetrias regionais dos Programas e a necessidade de solidariedade entre os cursos e seu impacto social. Nesta perspectiva, os

programas de cooperação interinstitucional constituíram uma estratégia privilegiada para a otimização dos recursos existentes, para a nucleação mais equilibrada de cursos e grupos de pesquisa no território nacional e para a formação de recursos humanos em áreas do conhecimento carentes em regiões e instituições emergentes (BRASIL, 2011, p. 34).

Neste cenário, a formação de mestres e doutores é fundamental para o desenvolvimento da pesquisa científica, para o desenvolvimento econômico, educacional e sustentabilidade tecnológica do país, bem como para a ampliação da própria Educação Superior e do SNPG. Embora tenhamos ampliado o número de programas, de cursos e de titulações nos últimos anos, ainda persistem as assimetrias. Bortolozzi e Gremski (2004) destacam que o diferencial da região sudeste, por exemplo, reside na formação qualificada e altamente produtiva. Segundo os autores, em 2002, a região sudeste recebeu “60% dos recursos de CTI e fundos setoriais, pois possui 63% dos doutores brasileiros, 64% das bolsas da Capes, 58% dos programas de pós-graduação e 43% da população brasileira” (p.50).

Estes dados evidenciam que as políticas de indução para a redução das assimetrias, visando maior equilíbrio mesorregional, conforme apresentado no Plano Nacional da Pós-Graduação (PNPG 2011-2020), precisam estar articuladas a uma política de formação e de fixação de doutores nas regiões mais desprovidas do país. “Além disso, cada vez mais há necessidade de desenvolvimento de projetos realizados por equipes geograficamente dispersas” (NETO, 2010, p. 60). Por isso, é fundamental realizar o acompanhamento dos egressos dos programas de pós-graduação, pois fornecem pistas sobre a qualidade da formação obtida a partir da sua atuação profissional, possibilitando realizar projeções sobre a inserção profissional, prospectar redes de cooperação, ampliar e qualificar os cursos de graduação e de pós-graduação.

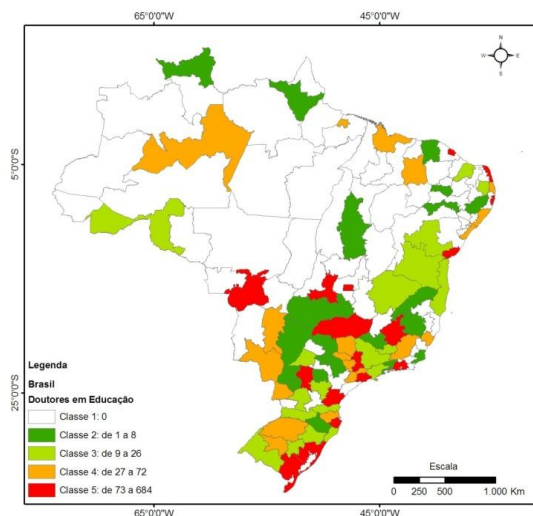
A evolução do número de titulações de doutores, triplicou na Área da Educação nos últimos 12 anos. No período, foram titulados 5.167 doutores em instituições públicas e privadas.

Gráfico 1- Doutores titulados por ano.

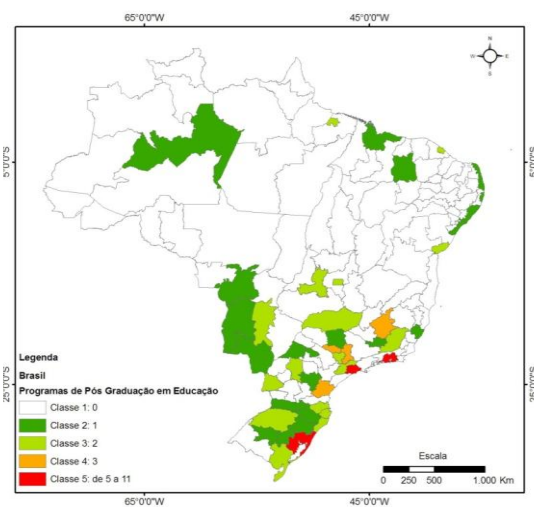


Fonte: Dados coletados na base de dados da plataforma Lattes. Extração de dados em 27/12/2012.

Contudo, nos mapas abaixo, em escala mesorregional, percebemos a concentração dos doutores em Educação e dos programas da Área pelo território nacional. São perceptíveis as grandes disparidades na distribuição dos Programas e o potencial de expansão em regiões ainda desprovidas de programas de pós-graduação.



**Figura 1:** Distribuição geográfica dos Doutores em Educação em escala mesorregional a partir dos dados coletados na base de dados da plataforma Lattes no ano de 2012 (<http://estatico.cnpq.br/painelLattes/mapa/>). Fonte: Moraes (2013).



**Figura 2:** Distribuição geográfica dos Programas de Pós-Graduação em Educação em escala mesorregional a partir dos dados coletados na base de dados da CAPES no ano de 2011. (<http://www.capes.gov.br/component/content/article/44-avaliacao/4355-planilhas-comparativas-da-avaliacao-trienal-2010>). Fonte: Moraes (2013).

Conforme analisa Moraes (2013, p. 66), “das 91 mesorregiões sem PPGEs em Educação, 15 contam com doutores instalados, o que reduz o percentual de mesorregiões sem doutores em Educação para 54% em comparação aos 67% sem PPGEs”.

Ramalho (2006, p. 185) também problematiza a questão, ao analisar a situação da pós-graduação na primeira metade de 2000: “É inadmissível convivermos com situações como a da existência de apenas onze programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação na região Nordeste, dez na região Centro-Oeste e três na região Norte. Frente a estes dados, podemos falar em federação?”.

A partir dessas considerações, o presente estudo objetivou investigar as trajetórias e os destinos institucionais dos egressos dos cursos de doutorado em Educação das universidades públicas brasileiras, nos últimos doze anos (2000-2012) e produzir referências sobre as possibilidades e as potencialidades de ampliação, de qualificação e de redução das assimetrias dos programas de pós-graduação na Área da Educação.

### **Fundamentação teórica**

Historicamente, a organização do Sistema Nacional de Pós-Graduação, coordenado pela CAPES, ocorreu a partir da constatação de que a expansão da pós-graduação deveria ser objeto de planejamento estatal. A necessidade de criação de política específica para a pós-graduação foi reconhecida a partir das atividades de um grupo de trabalho constituído junto ao MEC, o qual “propôs a criação do Conselho Nacional de Pós-Graduação – CNPG (Dec. 73.411, de 4/1/74), órgão colegiado interministerial, com a incumbência de definir uma política nacional de pós-graduação [...]” (BARROS, 1998, p. 116). Esta foi evidenciada através da elaboração do I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 1975-1979), integrado, do ponto de vista estratégico e operacional, ao Plano Setorial de Educação e Cultura (PSEC) e ao II Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PBDCT). No diagnóstico da situação da pós-graduação da época, dentre os problemas, destaca-se a concentração geográfica que vem provocando “[...] um indesejável processo de migração pós-universitária em um único sentido predominante - do interior para as áreas das grandes capitais -sem a necessária contrapartida do retorno do pessoal aos seus locais de origem” (CAPES, 2011a, p. 11).

Neste diagnóstico já se percebe que a abertura de novos cursos, a ampliação dos já existentes e o atendimento em escala nacional dependem, sobremaneira, da fixação dos doutores em todos os setores e nas várias regiões geoeducacionais do país. O II PNPG (1982 - 1985), expressa preocupações com a estabilidade política e financeira dos programas, com a elevação da qualidade e dos processos de avaliação, com a redução das disparidades regionais, institucionais e setoriais que marcam a pós-graduação e com a alteração das condições de absorção dos egressos da pós-graduação. Considera que é necessário “assegurar a absorção de um número crescente de mestres e doutores e dar-lhes condições para o efetivo exercício de sua capacidade produtiva e criativa” (CAPES, 2011b, p. 11). Neste sentido, o estudo realizado por Spagnolo e Gunteher (1986) sobre o destino profissional dos mestres e doutores brasileiros, nos anos 80, verificou-se que cerca de 70% dos egressos dos cursos de mestrado e de doutorado foi absorvido por instituições de Educação Superior.

O III PNPG (1986 -1989) incluiu medidas específicas para a institucionalização da pesquisa, com destaque nos orçamentos das universidades, verbas para a pesquisa e reestruturação da carreira docente, visando a valorização da produção científica e a atualização das bibliotecas e laboratórios. Embora já abordada nos planos anteriores, a desigualdade regional foi novamente enfatizada, mostrando a necessidade das instituições de ensino e pesquisa da Amazônia receberem maior atenção, sobretudo na formação e fixação de recursos humanos. O IV PNPG, cuja pauta de trabalho foi formulada em 1996, não foi

concretizado. No entanto, diversas recomendações da Comissão Executiva encarregada da sua formulação foram implantadas pela CAPES, tais como a expansão do sistema, a diversificação do modelo de pós-graduação, mudanças no processo de avaliação e a inserção internacional da pós-graduação. Estas orientações foram acompanhadas por políticas educacionais que induziram a expansão da Educação Superior, em instituições e matrículas, ampliando o mercado de trabalho para os egressos da pós-graduação. A Lei n. 9.394/96, por exemplo, definiu que o credenciamento das universidades demandava o mínimo de 1/3 de mestres e doutores no corpo docente e o desenvolvimento da pesquisa institucionalizada. Por outro lado, conforme observa Velloso et al (2005), neste período foi restringida a ampliação do corpo docente das instituições federais. “Esse virtual congelamento do número de vagas gerou, no setor público federal, uma forte queda no ritmo da procura por mestres e doutores em todas as áreas e certamente orientou parte da oferta para o setor privado” (p.42). Contudo, as evidências empíricas são esparsas e temporais, pois as políticas que se sucederam na virada do século ampliaram o quadro das instituições e das vagas nas instituições públicas federais. Os dados do Senso da Educação Superior demonstram que em 1994, havia 16.850 doutores atuando nas instituições públicas e 4.476 nas instituições privadas. Em 2002, este número aumentou para 31.604 e 17.189, respectivamente, evidenciando que o número dobrou nas instituições públicas e quadruplicou nas instituições privadas no período. No entanto, mesmo considerando o aumento das contratações de doutores nas instituições privadas, estas não ultrapassaram o número de contratações das instituições públicas. Já o número de mestres, no período, permaneceu praticamente o mesmo nas instituições públicas e quadruplicou nas instituições privadas (INEP, 2002).

Neste processo, o próximo Plano, que devido à longa interrupção da série, recebeu a denominação de Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010, teve como objetivo principal a definição de novas diretrizes, estratégias e metas, visando a continuidade e o avanço das propostas para a política de pós-graduação e pesquisa, tornando o país mais competitivo nas áreas de educação, ciência e tecnologia. De acordo com dados disponíveis à época, constatou-se que o SNPG, apresentava enormes assimetrias e desequilíbrios no seu funcionamento, tanto do ponto de vista regional, intra-regional e entre estados, como também no que concerne à evolução de várias áreas disciplinares tradicionais e novas áreas na fronteira do conhecimento, evidenciando a necessidade de políticas de indução, sem as quais continuaria ocorrendo a ampliação do Sistema, mas inalteradas as suas assimetrias.

Assim, considerando a necessidade de crescimento equânime do SNPG, o PNPG 2005-2010 buscou estabelecer diretrizes de indução para orientar as ações da Capes no período. Neste sentido, alguns Programas ilustram esta iniciativa: o Programa de Cooperação Acadêmica (PROCAD), visando promover, entre outros aspectos, a interação científico-acadêmica constituindo redes de cooperação, contribuir para o equilíbrio regional da pós-graduação brasileira, ampliar a formação de mestres e doutores, a produção científico-acadêmica e propiciar a mobilização docente e discente. O Programa de Apoio a Projetos Institucionais com a Participação de Recém-Doutores (PRODOC), visando estimular o desenvolvimento de projetos institucionais que contribuam para a complementação da formação de recém-doutores; o fortalecimento de grupos de pesquisa e a diversificação interna destes mediante a participação dos egressos de cursos de doutorado de outras instituições do país e do exterior; as parcerias para a realização de mestrados e doutorados interinstitucionais, por meio dos MINTER e DINTER. O Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD), visando absorver temporariamente novos doutores, com relativa experiência em pesquisa, desenvolvimento e inovação, bem como apoiar empresas de base tecnológica e inovação nas empresas.

Muitos Programas foram criados para reduzir as assimetrias intrarregionais e entre Estados, tais como o Acelera Amazônia; DINTER Novas Fronteiras; PRODOUTORAL e PROCAD Novas Fronteiras, caracterizando-se o PNPG 2005-2010 pela indução estratégica nas atividades de pós-graduação, pelo aprimoramento do processo de avaliação, pela preocupação com solidariedade entre programas de pós-graduação e seu impacto social; pela expansão da cooperação internacional e combate às assimetrias, entre outros aspectos.

Nesta perspectiva, o PNPG 2011-2020 ampliou o diagnóstico sobre as disparidades regionais ao apresentar a distribuição geográfica da Pós-Graduação por mesorregião. Evidencia-se a necessidade de ações planejadas de pesquisa e de pós-graduação, no âmbito das instituições, das regiões e da nação, considerando as necessidades sociais e tecnológicas de cada mesorregião, as potencialidades existentes e as possibilidades de cooperação, níveis de excelência pretendidos, interações e parcerias que podem e devem ser construídas, a capacitação, a captação e a fixação de docentes nas mesorregiões menos favorecidas. A questão da formação de recursos humanos é fundamental neste processo, pois quanto mais doutores, maiores são as condições de ampliação e de fortalecimento do SNPG.

Em estudo realizado por Spagnolo e Gunteher (1986) sobre o destino profissional dos mestres e doutores brasileiros, nos anos 80, verificou-se que cerca de 70% dos egressos dos cursos de mestrado e de doutorado foi absorvido por instituições de Educação Superior. Velloso (2004), também destaca que, nos últimos 25 anos, o principal destino profissional de mestres e doutores vem sendo a universidade e que, acompanhando a expansão da pós-graduação brasileira, o número de titulações de doutores no exterior caiu de 40% até 1985 para menos de 20% na segunda metade da década de 1990.

Velloso (2005) coordenou uma das maiores pesquisas em rede sobre a formação e trabalho dos mestres e doutores no país, na década de 1990. A pesquisa, realizada por meio de entrevistas, com cerca de 3600 mestres e 1800 doutores, titulados em nove áreas do conhecimento, averiguou os principais destinos profissionais dos egressos, as relações entre a situação de trabalho e a formação obtida na pós-graduação, discutindo o grau de contribuição da formação recebida para o trabalho que desenvolvem.

Dantas (2004), ao discorrer sobre a responsabilidade social da pós-graduação no Brasil, salienta que o planejamento de objetivos e metas estratégicas “[...] deve estar conjugado ao processo permanente de acompanhamento e avaliação para monitorar resultados e guiar novas ações que levem à finalidade esperada” (p. 161), o que inclui o acompanhamento dos egressos dos Programas. O autor questiona “até que ponto o produto intelectual da pós-graduação no Brasil está contribuindo para a redução das desigualdades sociais, melhoria da qualidade de vida da população e para o desenvolvimento socioeconômico do País?” nos remetendo ao eixo estratégico da CAPES e do Sistema Nacional de Pós-Graduação: a formação de pessoal qualificado, tanto para o exercício da docência quanto para o desenvolvimento da pesquisa, visando o desenvolvimento do país. A esse respeito, Ramalho (2006, p. 185) considera que “a desvalorização dos pesquisadores em educação, submetidos a condições de trabalho e de carreira inadequadas, desestimula a atração e a permanência de quadros de elevado potencial intelectual e acadêmico [...]” e associa este quadro a perda da centralidade da educação como política pública.

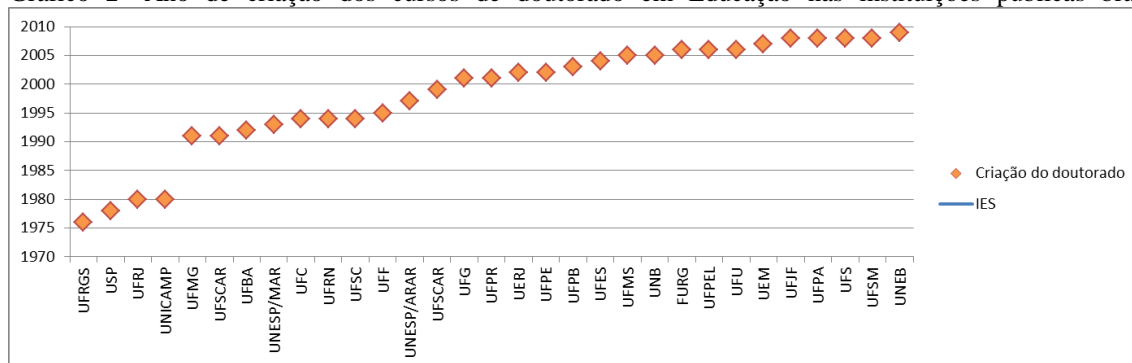
### **Procedimentos metodológicos**

A pesquisa caracteriza-se como abordagem de Métodos Mistos (CRESWELL e CLARK, 2013), pois combina elementos de abordagem qualitativa e quantitativa com a intencionalidade de ampliar os entendimentos sobre a temática em estudo. A pesquisa foi

organizada a partir das informações contidas no sítio eletrônico da CAPES, dos programas de pós-graduação selecionados e da Plataforma Lattes.

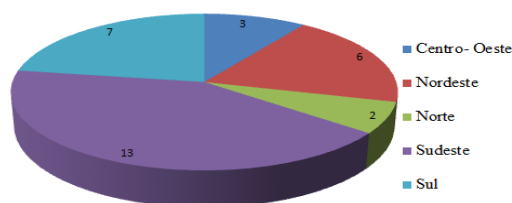
A primeira etapa da pesquisa foi a localização dos programas, no sítio da CAPES, que criaram curso de doutorado em Educação até 2009, para que tivessem possíveis titulados até 2012.

Gráfico 2- Ano de criação dos cursos de doutorado em Educação nas instituições públicas brasileiras.



Fonte: Banco de dados dos autores

Gráfico 3 – Localização geográfica dos programas e cursos de doutorado em Educação



Fonte: Banco de dados dos autores.

Após este levantamento, localizamos no site dos programas de pós-graduação o nome dos docentes permanentes a esses vinculados. Identificamos, por meio do currículo Lattes, todos os docentes que tiveram orientações de doutorado concluídas entre 2000 e 2012 e montamos um banco de dados no programa Excel. Logo após, identificamos o nome dos doutorandos titulados sob sua orientação e pesquisamos o link do seu currículo Lattes. Assim, o corpus da pesquisa foi constituído por 3.598 doutores titulados no período.

Posteriormente, os currículos Lattes foram importados pelo software open-source ScripLattes (MENA-CHALCO e CESAR JUNIOR, 2009), o que permitiu compor outro banco de dados para análise dos dados através do software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Utilizamos, também, o programa ArcGis, software específico para a geração de mapas.

Acreditamos que o desenvolvimento desta pesquisa, ainda em andamento, pode contribuir com a avaliação das condições de possibilidade da Área, tanto nos aspectos formativos quanto de ampliação e qualificação dos Programas e cursos; evidenciar a necessidade de ações planejadas de pesquisa e de pós-graduação, no âmbito das instituições, das mesorregiões e da nação; analisar as potencialidades existentes e as possibilidades de

cooperação; destacar as interações e as parcerias realizadas e que podem ser construídas entre os programas e as instituições, bem sugerir políticas estratégicas de captação e de fixação de docentes nas mesorregiões menos favorecidas

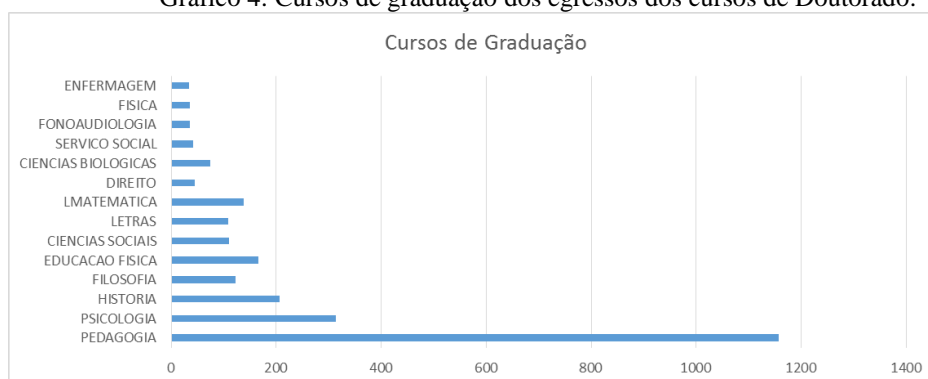
## Análise e discussão dos dados

É possível afirmar que a pós-graduação em educação é uma área interdisciplinar, pois acolhe não apenas pedagogos, mas também todas as licenciaturas bem como os bacharelados em outras áreas como a enfermagem, a fonoaudiologia, o direito que buscam a formação educacional, pedagógica, didática, etc. e, por isso, direcionam seu percurso formativo para a pós-graduação em Educação. Além disso, a produção intelectual da Área também evidencia essa constatação:

a análise do referencial teórico sobre a temática da interdisciplinaridade na Área da Educação permitiu destacar dois aspectos relacionados entre si, embora distintos: o caráter interdisciplinar da própria educação como área de conhecimento que integra diferentes áreas do conhecimento e o fato de ser a interdisciplinaridade objeto de investigação na área (CAPES, 2013, p.06).

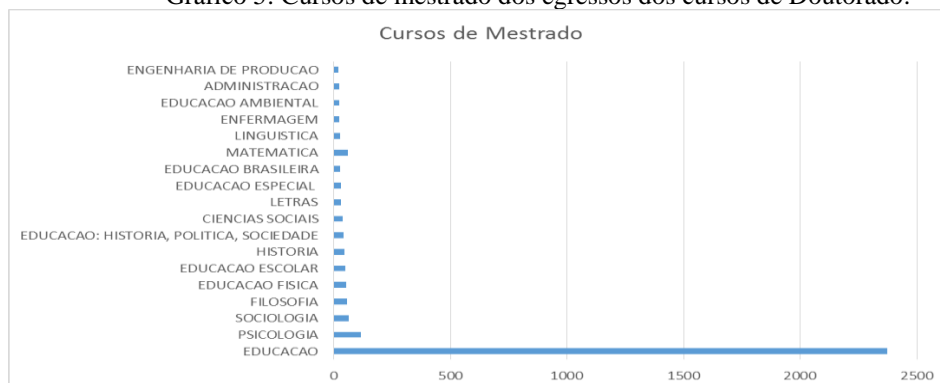
Nos gráficos a seguir, evidencia-se maior diversidade nos cursos de graduação e maior presença do mestrado em Educação na formação dos egressos dos cursos de Doutorado em Educação.

Gráfico 4: Cursos de graduação dos egressos dos cursos de Doutorado.



Fonte: Banco de dados dos autores.

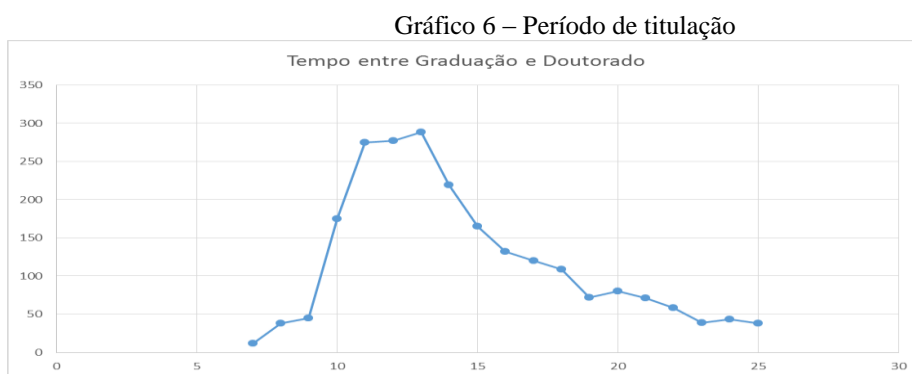
Gráfico 5: Cursos de mestrado dos egressos dos cursos de Doutorado.



Fonte: Banco de dados dos autores.



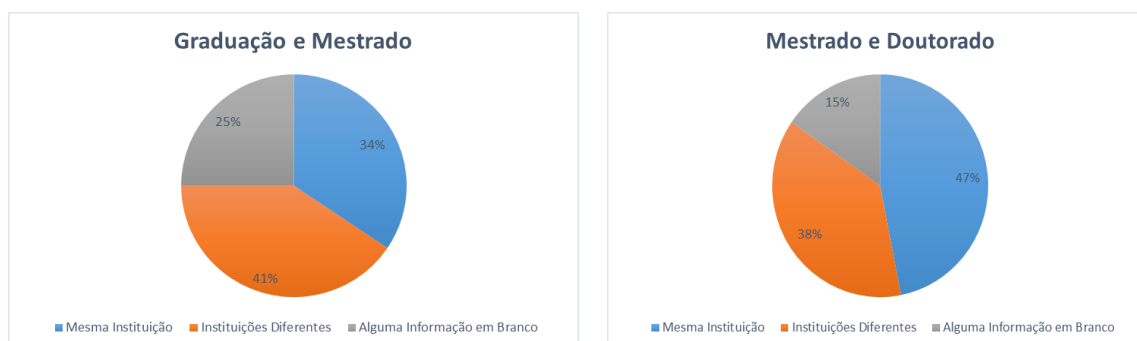
O Tempo médio de titulação, entre graduação e doutorado, também pode ser observado em nossa pesquisa. Dos 3.598 egressos pesquisados, evidenciou-se um pequeno número de pesquisadores que titularam no mestrado e doutorado logo após a graduação. Quase 1/3 dos pesquisados titulou no doutorado entre 10 e 15 anos após a graduação. Cerca de 15% dos pesquisados realizou o doutorado entre 20 e 25 anos após a graduação.



Fonte: Banco de dados dos autores.

Nos gráficos abaixo, podemos acompanhar o número de titulados na graduação e no mestrado na mesma instituição, bem como mestrado e doutorado na mesma instituição.

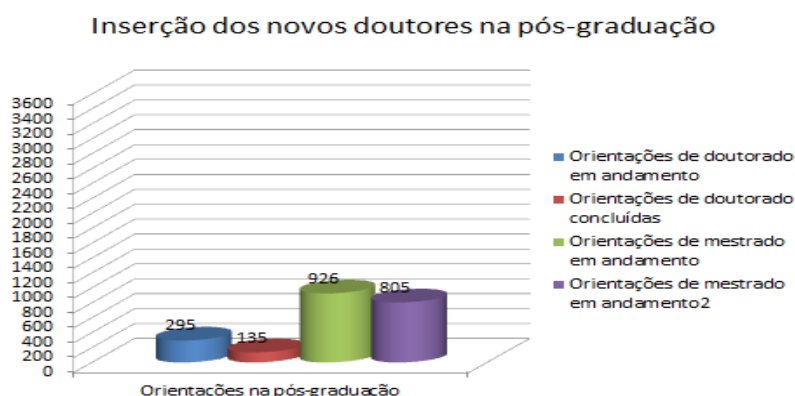
Gráfico 7– Titulações na mesma instituição



Fonte: Banco de dados dos autores.

A inserção dos novos doutores titulados nos programas de pós-graduação ainda é pequena se considerarmos as demandas de ampliação do SNPG que as políticas educacionais vêm apresentando. Constatamos que menos de 25% dos pesquisados está com orientações de mestrado em andamento e menos de 10% vem contribuindo com a formação de novos doutores. Podemos considerar, ainda, que os titulados até 2009 já não são mais considerados jovens doutores.

Gráfico 8– Inserção na pós-graduação



Fonte: Banco de dados dos autores.

Ainda não foi possível inferir se a não inserção dos egressos nos programas de pós-graduação é decorrente dos critérios de produção científica definidos pela CAPES para o credenciamento de novos docentes, se a inserção profissional vem ocorrendo em outras instituições de educação superior que não dispõem de cursos *stricto sensu* ou outros fatores.

### Considerações finais

Na discussão desenvolvida objetivamos investigar as trajetórias e os destinos institucionais dos egressos dos cursos de doutorado em Educação das universidades públicas brasileiras nos últimos doze anos. Trata-se de um movimento de constituição de uma reflexão que procurou articular referenciais teóricos, do campo de estudos da pós-graduação, e dos documentos oficiais como subsídios para problematização dos dados relativos a inserção dos doutores em Educação nos programas de pós-graduação.

Assim, observamos que a passagem na pós-graduação no período investigado tem oportunizado além da formação científica continuada também a inserção de grande parte dos doutores nos cursos *stricto sensu*. Com base nas análises evidenciamos que dos 3.598 egressos pesquisados, cerca de 1/3 estão atuando em programas de pós-graduação.

No campo político, considerando as novas demandas de ampliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação, os dados apontam que a inserção dos novos doutores titulados nos programas de pós-graduação ainda é minoritária. Acreditamos que uma das questões vinculadas a não inserção dos novos doutores nos programas de pós-graduação poderá estar relacionada aos critérios de credenciamento dos docentes nos cursos de pós-graduação, estabelecidos pela CAPES.

Por fim, acreditamos que o desenvolvimento desta pesquisa, inédita nesta escala na área da Educação, pode contribuir com a avaliação das condições de ampliação e qualificação dos Programas e cursos; vislumbrar as atividades e o regime de trabalho dos jovens doutores em Educação no Brasil e elaborar quadros analíticos que possam contribuir com a proposição de políticas estratégicas de captação e de fixação de docentes nas regiões menos favorecidas. Ainda há muito para ser aprofundado nessa temática, sobretudo considerando a possibilidade de novas incursões em nosso banco de dados.

### Referências:

BARROS, E. C. **Política de Pós-Graduação** – um estudo da participação da comunidade científica. São Paulo: Editora da UFSCAR, 1998.

BRASIL. Conselho de Ensino Superior. **Parecer nº 977/65**, aprovado em 3 dez. 1965. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782005000300014&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782005000300014&script=sci_arttext)>. Acesso em: 12 dez. 2012

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **I Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) 1975-1979**. Brasília: CAPES. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/plano-nacional-de-pos-graduacao/pnpgs-antiores>>. Acesso em: 10 dez. 2011a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **II Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) 1982-1985**. Brasília: CAPES. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/plano-nacional-de-pos-graduacao/pnpgs-antiores>>. Acesso em: 10 dez. 2011b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **III Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) 1986-1989**. Brasília: CAPES. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/plano-nacional-de-pos-graduacao/pnpgs-antiores>>. Acesso em: 10 dez. 2011c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) 2005-2010**. Brasília: CAPES. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/plano-nacional-de-pos-graduacao/pnpgs-antiores>>. Acesso em: 10 dez. 2011d.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) 2011-2020**. Brasília: CAPES, 2012 (Vol. 1 e 2). Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/plano-nacional-de-pos-graduacao>>. Acesso em: 07 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.494/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

BORTOLOZZI, F.; GREMSKI, W. Pesquisa e pós-graduação brasileira – assimetrias. In: **RBPG: Revista Brasileira de Pós-Graduação**. V.1 (Nov. 2004). Brasília, CAPES, 2004.

CRESWELL, J. W.; CLARK, V. L. P. **Pesquisa de Métodos Mistos**. Porto Alegre: Penso, 2013.

CAPES. **Documentos de Área: Educação**. Brasília, 2013.

DANTAS, F. Responsabilidade social e pós-graduação no Brasil: idéias para (avali)ação. In: **RBPG: Revista Brasileira de Pós-Graduação**. v. 1, n. 2, p. 141-159, nov. 2004.

INEP. **Senso da Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: dez. de 2002.

MENA-CHALCO, J. P.; CESAR JUNIOR, R. M. ScriptLattes: an open-source knowledge extraction system from the Lattes platform. **J. Braz. Comp. Soc.** [online]. 2009, vol.15, n.4, p. 31-39.

MORAES, M. H. M. Distribuição geográfica da pós-graduação e da produção científica em Educação e suas relações com os indicadores sociais: uma abordagem cientométrica em escala mesorregional. **Dissertação**. Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande, 2013.

NETO, I. R. Prospectiva da Pós-Graduação no Brasil (2008 - 2022). In: **RBPG: Revista Brasileira de Pós-Graduação**. V.7, n. 12 (Jul. 2010). Brasília, CAPES, 2010.

RAMALHO, B. L. 40 anos da pós-graduação em educação no Brasil: produção do conhecimento, poderes e práticas. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 11 n. 31 jan./abr. 2006.

SPAGNOLO, F.; GUNTHER, H. Vinte anos de pós-graduação: o que fazem nossos mestres e doutores? In: **Ciência e Cultura**, v. 38, n. 10, p. 1643 – 1662, 1986.

VELLOSO, J. Mestres e doutores no país: destinos profissionais e políticas de pós-graduação. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 583-611, set./dez. 2004.

\_\_\_\_\_(Org.). **A pós-graduação no Brasil**: formação e trabalho de mestres e doutores no país. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2005.